

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana das Graças Oliveira Gama

INFÂNCIA E LINGUAGEM ESCRITA: Concepções e práticas que norteiam o trabalho em turmas de 5 anos de uma instituição pública de Educação Infantil de Belo Horizonte

Belo Horizonte
2013

Adriana das Graças Oliveira Gama

INFÂNCIA E LINGUAGEM ESCRITA: Concepções e práticas que norteiam o trabalho em turmas de 5 anos de uma instituição pública de Educação Infantil de Belo Horizonte

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientador: Sandro Vinicius Sales dos Santos

BELO HORIZONTE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFMG
2013

Adriana das Graças Oliveira Gama

INFÂNCIA E LINGUAGEM ESCRITA: Concepções e práticas que norteiam o trabalho em turmas de 5 anos de uma instituição pública de Educação Infantil Belo Horizonte

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientador: Sandro Vinicius Sales dos Santos

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Nome orientador – Faculdade de Educação da UFMG

Nome do Convidado – Instituição a que pertence

*À Ildemar, Taynara e Vitor
motivações que me fazem
prosseguir!*

AGRADECIMENTOS

À Deus que me sustentou nessa caminhada.

Às minhas colegas da UMEI Alaíde Lisboa (professoras, coordenação, direção), em especial Renata, Gilvânia, Denise e Camila por participarem desse momento.

À coordenação do Curso do DOCEI/FAE/UFMG, que investiram tempo e dedicação na organização desse curso.

Ao Professor Sandro Vinicius Sales dos Santos pela confiança que seria possível mesmo diante ao tempo corrido e a tantas mudanças.

À minha mãe e meus irmãos por me incentivarem.

A meu esposo, Ildemar que sempre acredita e me dá força nas minhas investidas.

À Taynara – minha princesa – que há tanto tempo participa das minhas formações compreendendo minhas ausências e agora me auxiliando no cuidado do nosso príncipe.

Ao Vitor ainda que tão pequeno me inspira e me fortalece.

*" (...) Por trás da mão que pega o
lápis, dos olhos que olham, dos
ouvidos que escutam, há uma
criança que pensa."
(FERREIRO, 2003)*

RESUMO

O presente trabalho possui como tema a aquisição da linguagem escrita na educação infantil. A fim de responder minhas inquietações pessoais sobre o tema, busquei compreender a seguinte questão: Quais são as percepções das professoras de Educação Infantil sobre o processo de aquisição da linguagem escrita e quais são as mediações realizadas por elas? Nesse sentido, a pesquisa objetivou compreender as práticas que contribuem para o processo de aquisição da escrita e as percepções que permeiam o trabalho em turmas de cinco anos em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Para isso, foi realizada uma revisão dos(as) autores(as) que abordam a temática da aquisição da linguagem escrita na educação infantil, com ênfase na relação da criança com a escrita e, neste sentido identificou-se a indissociabilidade entre os conceitos de alfabetização e letramento e o direito da criança a esse bem cultural. Antes, porém, se fez necessário refletir sobre os aspectos históricos dos conceitos de crianças e infância. A abordagem metodológica com base na pesquisa qualitativa propiciou a autora compreender as práticas de leitura e escrita, e as concepções das professoras. Propondo um momento de reflexão coletiva no interior da instituição pesquisada, na busca de novas oportunidades que possam contribuir para que a criança amplie e construa novos conhecimentos sobre a escrita, configurando dessa forma, a intervenção proposta para esse trabalho.

Palavras-chaves: linguagem escrita; práticas de leitura e escrita; infância; educação infantil.

ABSTRACT

The present work has as its theme the acquisition of written language in early childhood education. In order to answer my personal doubts about the topic, I tried to understand the following question: What are the perceptions of the Early Childhood Education's teachers on the acquisition of written language and what are the mediations conducted by them? In this sense, the research aimed to understand the practices that contribute to the acquisition of writing and perceptions that permeate the work in groups of five years old in a Municipal Unit of Child Education of Belo Horizonte. For this, a review of authors that address the issue of acquisition of writing in early childhood education, with emphasis on the child's relationship with written language, and accordingly identified the inseparability between the concepts of literacy and spelling and the child's right to our cultural heritage. First, however, it was necessary to reflect on the history of the concepts of children and childhood issues. A methodological approach based on qualitative research enabled the author to understand the practices of reading and writing, and the conceptions of the teachers, proposing a moment of collective thinking within the research institution, seeking new opportunities that can help the child expand and build new knowledge about writing, thereby configuring the proposed intervention for this work.

Keywords: written language, reading and writing practices; childhood, early childhood education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1. Por que a linguagem escrita como objeto da pesquisa?.....	10
1.2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: dos movimentos sociais ao direito legal.	11
1.3. A Educação Infantil em Belo Horizonte.....	156
2 REFERÊNCIAL TEÓRICO	19
2.1 Crianças e Infâncias.....	19
2.2 Aquisição da linguagem escrita na educação infantil.....	20
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	24
3.1 Caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos.....	24
3.1.1 A UMEI Alaíde Lisboa.....	24
3.1.2 Apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa.....	27
3.2 Abordagem da pesquisa.....	28
4 MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DA UMEI ALAÍDE LISBOA.	30
5 O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA- <i>percepções das professoras das turmas de cinco anos</i>	36
5.1 Educação infantil lugar de letramento.	36
5.2 "Não se alfabetiza na Educação Infantil." De onde vêm esse discurso?	37
5.3 A criança como sujeito participante da cultura letrada.....	40
5.4 Pressupostos que permeiam o planejamento das práticas de leitura e escrita	40
6 DIALOGANDO E REPENSANDO PRÁTICAS- <i>Como contribuir para que a criança continue se desenvolvendo no processo de aquisição da linguagem escrita?</i>	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1. Por que a linguagem escrita como objeto da pesquisa?

Atualmente, a temática linguagem escrita na educação infantil tem sido um foco de tensão e debates tanto no campo teórico quanto nas instituições. Diante disso, a resposta ao título dessa sessão introdutória, parte de inquietações pessoais que, por algum tempo, têm permeado minhas vivências nas instituições onde trabalho. É comum recebermos famílias que chegam com expectativas e questionamentos referentes à questão se alfabetizamos, ou não, as crianças em nossa instituição. Diante de dúvidas e inseguranças, o melhor discurso que se profere é que a Educação Infantil não é lugar da alfabetização. Ao mesmo tempo, a proposta de letramento que ora se divulga não condiz com as práticas que se estabelecem em nossa escola.

Outro ponto que me provoca e me desloca para a reflexão é o lugar que essa linguagem ocupa nas diversas instituições: de um lado uma proposta mecânica da alfabetização embuída de concepções de preparação para o Ensino Fundamental, de outro, o trabalho superficial sob a afirmação de que a Educação Infantil é lugar de brincar. Se faz necessário esclarecer que não discordo dessa análise, mas, compreendo que a ludicidade e a brincadeira são eixos norteadores para o desenvolvimento das linguagens da criança inclusive a escrita.

Por isso tornou-se necessário problematizar a questão que direciona minha pesquisa: *Quais são as percepções das professoras de Educação Infantil sobre o processo de aquisição da linguagem escrita e quais são as mediações realizadas por elas?* Dessa forma, a presente pesquisa objetivou analisar as práticas e percepções das profissionais de Educação Infantil que contribuem para o processo de aquisição da linguagem escrita em turma de cinco anos, e mais especificamente: descrever e analisar as práticas realizadas pelas docentes juntamente às crianças, compreender as percepções que as professoras possuem sobre a função da Educação Infantil no processo de aquisição da escrita e, por fim, tecer diálogos que enriqueçam a formação tanto das professoras envolvidas quanto de todo o coletivo da instituição, ampliando dessa forma, as oportunidades que podem ser oferecidas às crianças para darem continuidade no desenvolvimento desse processo.

Esta monografia está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo para elucidar minhas questões busquei como referencial teórico autores que apresentam análises e conceitos sobre crianças e infâncias e sobre o processo de aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil.

No segundo capítulo relato o caminho metodológico que trilhei para fundamentar minhas análises e estudos.

Descrevo, no terceiro capítulo, o campo de investigação e os sujeitos participantes da pesquisa. Bem como aponto os instrumentos utilizados no processo de produção de dados.

No quarto capítulo, se encontram as análises e discussões acerca dos dados, produzidos juntamente, com as professoras das turmas de cinco anos do turno da manhã, dados estes produzidos através da observação e que contribuíram para o mapeamento das práticas de leitura e escrita.

No quinto capítulo, após entrevista com as profissionais, foi possível coletar dados que revelaram a compreensão e as percepções das professoras acerca do processo de aquisição da escrita. Tais dados são analisados a partir da articulação e confronto com as teorias que orientam esse estudo.

No sexto capítulo, descrevo como se deu a intervenção proposta por um diálogo reflexivo estabelecido a partir dos dados coletados possibilitando a construção de novas possibilidades para o enriquecimento das práticas de leitura e escrita na instituição.

As considerações finais são expostas no último capítulo, no qual faço alguns apontamentos sobre minha questão inicial e novas possibilidades de reflexão. Entretanto, antes de avançarmos sobre a discussão teórica, se faz necessário contextualizar a Institucionalização da Educação Infantil no Brasil no âmbito do processo histórico que parte dos movimentos sociais e alcança o espaço do direito legal concedido às crianças menores de seis anos e como esse movimento repercutiu em especial no município de Belo Horizonte.

1.2. Educação Infantil no Brasil: dos movimentos sociais ao direito legal.

A educação Infantil no Brasil, hoje considerada como direito da criança teve sua trajetória marcada por lutas e redefinições de concepções de sua finalidade e dos sujeitos que nela se encontram (adultos e crianças).

O processo de institucionalização da Educação Infantil surgiu a partir do novo papel da mulher na sociedade. Com a crescente industrialização no país na metade do século xx, a mulher começa a ter uma maior inserção no mercado de trabalho o que ocasiona o aumento na procura pelas instituições que cuidam de crianças pequenas. Segundo Didonet (2001):

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco, ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001. P.13).

Os movimentos reivindicatórios que se estabeleceram nesse momento ganharam forças e espaços contribuindo para o aumento de instituições para essas crianças. Entretanto, a finalidade dessas instituições era pautada em concepções com pontos divergentes: assistencial e educacional. A primeira denominada creche atendia crianças de zero a três anos oriundas da classe menos favorecida, cuja proposta de atendimento compreendia ações de cuidado de higiene e alimentação. A segunda, conhecida pelo atendimento às crianças em pré-escolas e jardins de infâncias destinavam-se às crianças de quatro a seis anos oriundas das classes mais abastadas, com um enfoque pedagógico que visava preparar meninos e meninas para o ingresso na escolarização obrigatória. Segundo Dalben et al (2002):

A história da educação infantil é predominantemente marcada por duas tradições de atendimento: a assistencial e a educativa. A primeira pode ser caracterizada pela ênfase nas ações de cuidado e proteção, preocupada com os aspectos de higiene e alimentação e a segunda, voltada para a dimensão pedagógica de preparação das crianças para a escola básica, centrada especialmente, no desenvolvimento da leitura e da escrita (DALBEN *et al*, 2002, p. 27).

A diferença do acesso e da função tornou-se mais perceptível com o passar dos tempos. Tal comparação pode ser observada na colocação de GOULART (2005) que enfatiza que,

Essa diferenciação aprofundou-se com o passar dos anos. Os jardins de infância particulares tenderam à organização de propostas pedagógicas levando-se em conta o universo cultural da criança enquanto que as instituições públicas passaram a buscar dois caminhos: ora trabalham com a idéia de uma escolarização precoce, ora com uma prática que envolve apenas a guarda da criança. (GOULART, 2005, p. 26)

Observa-se, então, concepções distintas no atendimento à criança, enquanto a classe menos favorecida tinha acesso a uma proposta assistencialista de suprir as carências e deficiências e promover um conhecimento para a mobilidade social, a classe mais abastada teve acesso a uma proposta educativa com um caráter de educação que privilegiava a socialização. Essa dicotomia colocava em questão a necessidade da regulamentação das propostas pedagógicas nas instituições no âmbito da legislação.

Nos finais da década de 70 e início da década de 80, os movimentos sociais, as reivindicações de diversos seguimentos e os esforços de pesquisadores da área foram importantes na conscientização sobre o reconhecimento do direito à educação pública e de qualidade para todas as crianças, entendendo a educação infantil como uma fase importante para o desenvolvimento dos(as) pequenos(as).

Esse fato repercutiu na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) que garantiu o direito público e subjetivo à educação infantil das crianças menores de seis anos, responsabilizando o Estado (enquanto poder público) em promover sua oferta.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...];
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade;
(BRASIL, 1988)

Na década de 90, a criança, agora como sujeito de direitos, também é contemplada na lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA reafirma em seu art.54 o dever do Estado em assegurar as crianças de 0 a 6 anos o atendimento em creches e pré-escolas. Seguindo essa premissa, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de 1992, ratifica a ideia da crianças como sujeito de direitos capaz de tirar proveito de uma educação pública e sistemática (Silva e Vieira, 2008).

A legislação avança com a promulgação da Lei 9.394/96 (BRASIL,1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, além de reafirmar o dever do Estado na garantia da oferta gratuita (art.4 inciso IV) inclui a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e, amplia assim, a intencionalidade educativa para o desenvolvimento

integral da criança até seis anos de idade, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB/96 art.29).

A LDB/96 estabelece as definições de oferta e forma de avaliação em seus artigos 30 e 31, no qual define creche e pré-escola como instituições educativas, diferenciando-as apenas em sua faixa etária de atendimento (DALBEN et al, 2002): creches para crianças de zero a três anos e pré escola para crianças de quatro a seis anos. Define também uma avaliação que prioriza o desenvolvimento das crianças e as especificidades da etapa de vida das mesmas, desvinculando assim, a ideia de preparação para o ensino fundamental.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Diante da entrada da criança de seis anos no ensino fundamental a legislação ganha uma nova redação e a educação infantil passa a atender crianças de zero a cinco anos de idade. (Emenda Constitucional n.º53/2006). Recentemente, com a Emenda Constitucional n.59, de 11 de novembro de 2009, um novo quadro surge para a educação Infantil no Brasil, antes como um direito e opção da família até os seis anos, em seu art.1, institui a obrigatoriedade escolar a partir dos quatros anos de idade.

Essa mudança pode também ser verificada na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a LDB/1996. Estabelecendo em seu art.4 a entrada das crianças a partir de quatro anos na educação básica e a educação infantil abrangendo as crianças de zero a cinco anos. Em seu art.6 institui a obrigação da família em matricular a criança de quatro anos na educação básica. A nova LDB (2013) em seu art.31 estabelece a organização da educação infantil no que diz respeito a avaliação, carga horária, freqüência e na expedição de documentos que comprovem o desenvolvimento da criança.

“Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (BRASIL, 2013)

Outro documento legal que tem contribuído para a trajetória histórica da educação infantil no Brasil se refere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09). Tal documento retoma os desafios para a organização da proposta pedagógica nas instituições que devem considerar as exigências desse da legislação atual. Exigências essas que compreendem a prática e a organização de um currículo comprometido com a qualidade e com as oportunidades de desenvolvimento da criança, que é compreendida como sujeito de direito, participante do processo de aprendizagem e da cultura produzida socialmente.

As mudanças significativas que vem ocorrendo na legislação brasileira no que se refere à educação infantil tem propiciado um novo olhar sobre as crianças e suas especificidades, ao mesmo tempo em que tem revelado grandes desafios na expansão da matrícula, bem como na garantia de uma proposta pedagógica que garanta o direito de acesso e permanência de todas as crianças a uma educação infantil de qualidade.

1.3. A Educação Infantil em Belo Horizonte

Belo horizonte inicia o atendimento a Educação Infantil em duas esferas: de uma lado o atendimento a criança de zero a dois anos que era ofertado em creches comunitárias, filantrópicas e ou confessionais, de outro a rede municipal que atendia apenas as crianças de três a seis anos.

O surgimento das creches começa no final da década de 70. Seu crescimento na década de 80 com finalidades assistencialistas e emergenciais diante da demanda social se deu

de forma inadequada, sem materialidade, infraestrutura e profissionais capacitados. Muitas delas participavam de um sistema de financiamento, no qual através de convênios firmados com o município recebia verbas que supriam parte das despesas e manutenção.

Neste período, o Movimento de Luta Pró Creches (MLPC) surge no âmbito dos movimentos sociais com o objetivo de lutar pelos direitos das crianças pequenas ao acesso e permanência em instituições de ensino de qualidade.

O atendimento na rede pública teve início em 1957 com o primeiro jardim de infância: Jardim Municipal da Renascença. Até 2004, Belo Horizonte contava com 13 escolas que ofereciam atendimento a crianças de três a seis anos. Esse atendimento também era ofertado em escolas de Ensino Fundamental que funcionava com turmas de Educação Infantil. Mas, todos em horário parcial.

Segundo Santos (2013) a partir de 2003, houve um grande movimento de ampliação do atendimento no município: foram criadas, por meio da Secretaria Municipal de Educação, as UMEIs; espaços projetados de acordo com as concepções de criança e educação condizentes com a proposta de educação da primeira infância da PBH, o que aumentou o atendimento das crianças desde o nascimento até os seis anos em horários integral e parcial. Até o ano de 2012 foram construídas 61 Unidades.

Diante da demanda do número de crianças e da quantidade de instituições em Belo Horizonte, foi necessário estabelecer critérios para a distribuição das vagas que, após amplas discussões, foram distribuídas da seguinte forma:

- Vagas compulsórias para crianças com deficiências e sob medida protetiva.
- 70% do restante para as crianças em situação de vulnerabilidade social, seguindo critério definidos pelo Núcleo Intersetorial Regional (NIR).
- 10% por meio de sorteio para crianças que residem no entorno da instituição, ou seja, que moram num raio de um quilômetro de distância.
- 20% por meio de sorteio para crianças da cidade que não se enquadram em nenhum dos critérios anteriores.

Com a implantação das UMEIs, o atendimento público da Educação Infantil cresceu significativamente. Atualmente, há no município 67 UMEIs com previsão de entrega de mais 12 até o ano de 2014.

Apesar do progressivo aumento das instituições tanto da rede pública quanto conveniada o município de Belo Horizonte ainda tem um grande desafio da garantia do acesso a Educação Infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1. *Crianças e Infâncias*

Crianças sempre existiram, mas infância tal como conhecemos hoje é um conceito novo. A infância compreendeu diversas ideias em momentos e em contextos históricos distintos. Essas mudanças de concepções possibilitaram focalizar as especificidades da criança diferenciando-as dos adultos. Esse fato recente como aponta (Áries 1979) traz a concepção de que a criança era vista como pertencente do grupo como qualquer outro sujeito.

Da mesma forma, Sarmiento (2002) considera que:

A idéia de infância é uma idéia moderna (...) remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. (...) daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio (2002, p. 10 e 11).

Com base nas descrições acima, é possível entender que o processo histórico de ser criança (processo esse que o mundo ocidental definiu como o período da infância) vai muito além da ideia do adulto em miniatura, pois, incorpora o acesso à sociedade no que diz respeito aos direitos à educação, à saúde, à individualidade, ao brincar. A infância, na contemporaneidade, caminha, dessa forma, para a visibilidade da criança enquanto sujeito social envolvido ativamente na complexidade da trama social (SANTOS, 2013). Segundo Kuhlmann Jr 1998:

A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Ao se considerar a infância como condição das crianças, caberia perguntar como elas vivem ou viveram esse período, em diferentes tempos e lugares (KUHLMANN JR., 1998, p. 15).

A infância como categoria social emergente, nos leva a pensar e a conceber as crianças como cidadãs de plenos direitos, ativas e participantes nas relações sociais. E como tal, não só reproduzem a cultura já existente, mas constroem suas próprias culturas, como nos aponta Corsaro, 2002 apud Oliveira 2013:

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (tal transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (2002, p. 114)

Garantir o viver sua história no tempo agora reconhecendo-as como cidadãos de hoje que participa da construção da cultura e a vive intensamente se configura em um grande desafio para a sociedade.

2.2. Aquisição da linguagem escrita na educação infantil

O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil tem sido um ponto de tensão no planejamento dos professores e tem configurado em um amplo debate nas esferas políticas e acadêmicas de nosso país (Baptista 2012). A ansiedade associada à dúvida contribui para uma prática permeada de insegurança e costuma-se caminhar para dois extremos em relação à aquisição da linguagem escrita: de um lado uma proposta mecânica desse processo no qual se prioriza uma alfabetização descontextualizada; do outro um trabalho superficial dessa linguagem privando a criança de ampliar seus conhecimentos sobre a cultura escrita.

A insistência em determinar o tempo que se deve iniciar o processo de aquisição da escrita tem desconsiderado a criança enquanto sujeito participante do processo que se interessa por essa linguagem e deseja se apropriar dela. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (2009):

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (2009, p.15 e 16)

Permitir que a criança participe de atividades que envolvam a escrita na educação infantil é assumir um papel importante na formação de leitores e a nas oportunidades oferecidas as crianças em continuarem a desenvolver-se no processo de aquisição da escrita tomando a língua como objeto de estudo e se interessando em compreendê-la. De acordo com as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (2009):

Se a criança fala e pensa sobre a escrita e a leitura indagando sobre o que esta escrito, pedindo que leiam para ela, - levantando hipóteses referentes ao sistema de escrita que se desvenda-, é preciso que a escola cuide de suas habilidades, além de lhe proporcionar outras, incentivando seu desenvolvimento, independentemente de sua idade. Não há porque a escola atrasar ou cercear a aprendizagem da escrita, mas isso não significa acelerar ou estimular precocemente tal aprendizagem, (BELO HORIZONTE, 2009, p.132)

Para que a instituição de Educação Infantil assuma esse papel é imprescindível compreender os processos que compõe a escrita o eixo da tecnologia -alfabetização-, e o eixo de sua função social- letramento- sem contudo, desconsiderar sua indissociabilidade.

No que se refere ao eixo das tecnologias as indagações que emergem sobre o papel da educação infantil em sua aprendizagem se esbarra na concepção de que o processo de alfabetização está restrito ao espaço escolar e essa situação desconsidera que tal processo acontece mesmo antes da escolarização da criança. Como podemos verificar, segundo Ferreiro (1999):

a aprendizagem da leitura entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitado caminho. Que além dos métodos, dos manuais dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição do conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los seguindo sua própria metodologia. (1999, p.27)

(...) as crianças possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um ensino sistemático. Porém, além disso, essas conceitualizações não são arbitrárias, mas sim possuem uma lógica interna que as torna explicáveis e compreensíveis sob um ponto de vista psicogenético.” (Pág. 105)

A relação da criança com a cultura escrita pode ser observada a partir das pesquisas realizadas por Ferreiro (1999) sobre a Psicogênese da língua escrita, que compreende a criança como um sujeito que pensa e busca atribuir significados á escrita. Desde cedo a criança está imersa em um mundo povoado pela escrita e por fazer parte dessa sociedade

grafocêntrica, as vivências são inevitáveis seja ela em menor ou maior intensidade. Diante disso, suas dúvidas sobre essa linguagem vão além da memorização de letras, da decodificação e transcrição da fala. Nesse processo de descoberta elabora hipóteses sobre o que pensa a respeito do nosso sistema de escrita e vai se apropriando dele.

Conforme aponta Baptista (2009), mesmo sem dominar o sistema de escrita alfabética a criança assume o seu "protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita" (2009, p. 3), ao elaborar hipóteses, inventando histórias, dando sentido a leituras que ouve ou vê.

Esse desejo pela cultura escrita surge da interação da criança com a sociedade letrada apropriando de seu uso social e cultural. Diante disso, é possível concluir que, o processo de aquisição da língua escrita requer habilidades das tecnologias (alfabetização) bem como da apropriação dessas tecnologias em seu uso funcional nas diversas práticas sociais (letramento). Conforme aponta Soares (2007):

É fundamental que a criança, para a sua plena inserção no mundo da escrita, aprenda ao mesmo tempo e indissociavelmente, a tecnologia- o sistema de escrita- e os usos desta tecnologia- as práticas sociais de leitura e escrita. Se não houver essa contemporaneidade e indissociabilidade entre alfabetização e letramento, ou a criança não verá sentido em aprender a tecnologia, pois esta não a levará além de relações entre sons e letras, famílias silábicas, frases descontextualizadas, como a tão citada "Eva viu a uva", ou pseudotextos como os das cartilhas e mesmo dos pré-livros, ou a criança conviverá com textos e portadores de textos reais, com práticas reais de leitura e de escrita, mas não aprenderá a ler e escrever textos, não terá condições para participar competentemente de situações sociais que demandem leitura ou escrita. (2007, p.8)

A aprendizagem da língua escrita e seu uso social na educação infantil requer uma ação planejada dos professores, preservando a especificidade dessa etapa. Como aponta Baptista (2012) em seu texto sobre o direito da criança à linguagem escrita na infância, as práticas devem ser pensadas a partir da concepção de criança enquanto sujeito histórico cultural que vive a cultura escrita e é influenciado por ela, que garanta um ambiente que estimule espaço educativo, que possibilite a criança avançar no seu processo de aquisição de escrita instigando a sua curiosidade e o pensamento na elaboração de hipóteses. Tais pressupostos de uma maneira bem particular devem estar vinculados a uma prática que garanta a ludicidade e o brincar como eixos norteadores para o desenvolvimento dessa linguagem.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. Caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos

3.1.1. *A UMEI Alaíde Lisboa*

A Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Alaíde Lisboa, é uma instituição vinculada a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED-PBH) e surgiu em um contexto diferente das demais unidades da cidade. Situada dentro do Campus da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sua história se inicia com um acordo entre a Universidade e a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) que passa a administrar o Centro de Desenvolvimento da Criança (CDC) municipalizando essa instituição.

No acordo firmado através do Protocolo de Intenções e Cooperação Mútua no ano de 2007 é estabelecido um convênio entre a PBH e a Universidade definindo dessa forma, as competências de cada uma das partes no novo formato de atendimento na instituição. A PBH fica a partir daí com a responsabilidade pelo funcionamento da instituição no que se refere ao gerenciamento dos profissionais, a proposta pedagógica, a organização do trabalho, ficando a Universidade com a parte da cessão do prédio.

Diante do processo de municipalização a UMEI Alaíde Lisboa se diferencia das demais instituições da cidade, se caracterizando por ser a maior Unidade em área física, por atender o maior número de crianças em horário integral de 0 a 5 anos e dessa forma, o maior número de funcionários tanto da Rede Municipal de Belo Horizonte quanto do serviço da caixa escolar.

É a única UMEI que possui atendimento à público diferenciado o que ocasiona a divisão das vagas, sendo, 50% para a comunidade interna, oriunda da UFMG e 50% para a comunidade externa, esses moradores de Belo Horizonte.

As vagas são preenchidas seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, no que se refere a criança com deficiência ou em condições de vulnerabilidade e sorteio das demais crianças, dentro dos 50% destinado a PBH. Quanto ao restante de vagas os critérios estabelecidos pela UFMG corresponde a um sorteio para as crianças inscritas seguindo a ordem de vínculo a universidade: Professores, alunos e servidores federais, e os demais funcionários terceirizados.

A unidade atende atualmente 420 crianças de 0 a 5 anos, divididas em 13 turmas de horário integral (7:00 às 17:30) e 10 turmas de horário parcial (7:00 às 11:30 ou 13:00 às 17:30). Conforme pode ser visualizado no quadro 1.

Quadro 1: distribuição do número de crianças de acordo com faixa etária e horário de atendimento

FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE TURMA	NÚMERO DE CRIANÇAS POR TURMA	HORÁRIO DE ATENDIMENTO
0/1	2	8 á 10	Integral
½	3	12	Integral
2/3	2	18	Integral
¾	6	18	Integral, parcial manhã e tarde
4/5	5	20	Integral, parcial manhã e tarde
5/6	5	25	Integral, parcial manhã e tarde

A UMEI Alaíde Lisboa atende dentro das vagas um grande número de crianças que fazem parte do projeto de inclusão da PBH. É possível verificar turmas com até três crianças do projeto.

Por se tratar de um espaço cedido pela Universidade, a UMEI não corresponde ao projeto arquitetônico realizado pela PBH, possuindo uma grande estrutura física de acordo com a descrição dos quadros 2 e 3:

Quadro 2: Espaços externos e internos da UMEI Alaíde Lisboa

ÁREA EXTERNA	ÁREA INTERNA
Um parque de areia com grama, um gaiolão espaço com escorregadores e arena, uma pracinha, um solário com parquinho para os bebês, rampas de acessibilidade para cadeirantes, estacionamento amplo, espaço para horta	Quinze salas de aula para crianças de 2 a 5 anos algumas com salas de sono, seis salas no berçário dotadas de fraldário e chuveiro, seis banheiros infantis, sete banheiros para adultos, sendo dois masculinos e cinco femininos, duas cozinhas, quatro refeitórios, um laboratório, uma sala de artes, duas bibliotecas, duas salas de vídeo, uma sala de multimeio, uma brinquedoteca, um lactário, uma sala de velotrol, duas salas de professores, duas salas de coordenação, dois vestiários com chuveiros.

Quadro 3: Área administrativa

ÁREA ADMINISTRATIVA
Uma secretaria
Uma sala de vice-direção
Um almoxarifado
Uma sala pequena para café (gestão e secretaria)
Uma mecanografia
Uma sala de reunião

O quadro de funcionários é composto por dois porteiros, um jardineiro, quinze auxiliares de apoio a inclusão, quinze funcionários que atuam na cozinha e limpeza, um operador de Xerox. Com exceção dos porteiros e do jardineiro funcionários da UFMG, os demais funcionários são contratados pela Caixa Escolar da Escola núcleo Escola Municipal Henfil.

O corpo docente é formado por setenta e três professoras, sendo que quatro ocupam o lugar de coordenação pedagógica uma delas, Técnica Superior em Educação lotada na escola núcleo ocupa-se das atividades administrativas além da pedagógica fazendo o elo entre a UMEI e a escola. A gestão é composta por uma vice diretora eleita em 2011. A formação acadêmica do grupo em sua maioria é a nível superior no curso de pedagogia, mas é possível

verificar outras graduações como letras, Artes plásticas bem como professoras que ainda possuem apenas o nível médio na modalidade de magistério.

A instituição desenvolve em sua proposta pedagógica projetos institucionais anuais, além da possibilidade de cada professora desenvolver projetos a partir da demanda da turma. A família de uma maneira geral é participativa da proposta da instituição.

3.1.2. Apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa

Para conhecer melhor os sujeitos dessa pesquisa foi proposto um questionário que possibilitou o levantamento de dados referentes ao tempo em que atuam na Educação Infantil e na rede de Belo Horizonte e à formação de cada uma conforme pode ser verificado no quadro 4.

Quadro 4: Perfil das professoras das turmas de cinco anos- Sujeitos da pesquisa

Professora	Formação	Tempo de magistério	Tempo de atuação nessa instituição
Ana	Pedagogia Psicopedagogia Especialização em Educação Infantil	13 anos	7 anos
Sandra	Pedagogia	6 anos	6 anos
Joana	Pedagogia Letras	15 anos	10 anos

Pode-se observar com base nos dados, que todas as professoras envolvidas na pesquisa possuem formação acadêmica condizente com a área de atuação. Apresentam um caminho de anos de atuação no magistério.

Em relação as turmas participantes da pesquisa, o grupo é composto por vinte e duas crianças, com idades entre cinco e seis anos. Desse número onze crianças são da comunidade interna e onze crianças são da comunidade externa. Essas crianças permanecem na instituição no período integral de 7:00 às 17:30.

A maioria das crianças frequentam a instituição desde o berçário e isso demonstra uma identidade bastante consolidada de grupo. São questionadoras, demonstram muita curiosidade ao participarem das atividades propostas.

3.2. Abordagem da pesquisa

Este trabalho apoiou-se em uma pesquisa qualitativa no qual procurei analisar as práticas e percepções sobre a aquisição da linguagem escrita na educação infantil. O estudo propiciou o uso da descrição interpretativa dos fenômenos estudados.

Para isso utilizei os instrumentos de pesquisa foram a observação, entrevistas, e o grupo focal. A escolha desses instrumentos se justifica pelas definições a seguir.

Com o objetivo de mapear as práticas desenvolvidas pelas professoras foi preciso garantir a observação e o registro minucioso. Segundo Oliveira, 2010 a observação é o instrumento que possibilita muitos detalhes e se baseia nas descrições realizadas pelo pesquisador.

O uso da entrevista teve como objetivo dar voz dos sujeitos envolvidos garantindo dessa forma a compreensão da realidade humana a partir das percepções a partir dos discursos estabelecidos (Fraser 2004). Dessa forma, foi possível coletar as percepções das professoras a cerca do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil e das relação da criança com a cultura escrita.

Quanto ao uso do grupo focal, na perspectiva de propiciar um momento de discussão que se configurou na intervenção proposta pelo objetivo desse trabalho final, conforme aponta Gatti apud Santos 2010:

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários (GATTI, 2005, p. 09).

Dentro dessa proposta, foi realizado o que denominarei aqui de roda de conversa, no qual a partir de uma reflexão dialógica criamos estratégias e oportunidades a fim de garantir o direito à criança no processo de aquisição da escrita.

Os dados coletados foram submetidos a análise e reflexões com base nas pesquisas bibliográficas que contribuíram para a realização desse trabalho.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.

4. MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DA UMEI ALAÍDE LISBOA.

As anotações do caderno de campo foram utilizadas como instrumento para fazer o mapeamento das práticas que envolvem a leitura e a escrita desenvolvidas pelas professoras das turmas de cinco anos. Durante as observações além das práticas que envolviam o trabalho com a escrita foram analisados a rotina da turma e a organização do espaço que enriqueceram minha pesquisa.

Quanto a rotina, o quadro 5 descreve a organização das atividades da turma, no qual é possível observar que o planejamento da professora contempla uma diversidade de práticas que possibilitam o acesso a linguagem escrita.

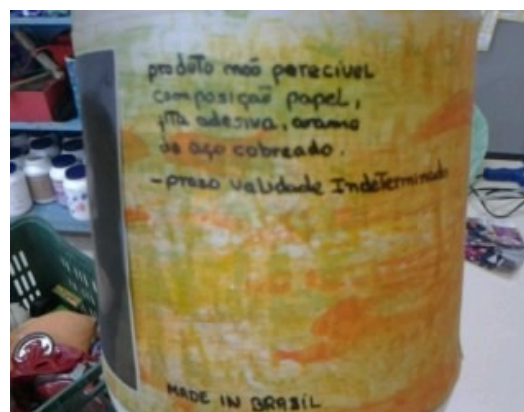
Quadro5: Rotina da turma observada

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
Rodas de conversas	Atividade diária que tem como objetivo ampliar a socialização do grupo, a linguagem oral.
Grupos diversificados	Acontecem duas vezes na semana grupos que se organizam em torno de atividades diversas como brinquedos, desenho livre, pintura, massinha
Linguagem oral e escrita, matemática, artes, movimento, natureza e sociedade, projetos	Atividades diárias que envolvem as linguagens descritas. Estão relacionadas a registros escritos e artísticos, individuais e coletivos.
Rodas de histórias	Acontecem três vezes na semana, intercaladas em leituras livres dos livros da biblioteca da sala e dirigidas pelas professoras escolhidas a partir de temas que emergem do grupo ou dos projetos desenvolvidos. Uma vez na semana a turma utiliza o espaço da biblioteca da escola
Uso dos espaços internos: brinquedoteca, sala de vídeo.	Acontecem uma vez na semana. O uso do vídeo também está vinculado a temas que surgem nos projetos.
Brincadeiras nos espaços externos: gaiolão, parquinho, praça	Acontecem diariamente alternando os espaços. Os horários são nos intervalos das refeições, café e almoço.

Na organização da sala é possível encontrar, murais com produções de textos coletivos sobre combinados do grupo, cartazes de aniversariantes, alfabeto, atividades sobre os projetos desenvolvidos na turma bem como, uma biblioteca de sala. Os murais externos são colocados atividades das crianças sempre ligados a algum projeto da turma.

Durante as observações sobre as práticas desenvolvidas foi possível perceber que as professoras organizam o planejamento compreendendo a linguagem escrita em um trabalho indissociável as demais linguagens. Esse pensamento foi recorrente nas atividades propostas, como poderemos ver nas descrições a seguir.

Em uma atividade de matemática no qual estava sendo trabalhado a ideia de coleção, a proposta inicial é que cada criança organizasse a sua. Após a explicação da professora foi enviado para casa os potes, lugar onde após escolha da criança seria colocado os objetos que fariam parte desse projeto. O trabalho com a escrita ganhou significado ao se propor que cada criança produzisse um rótulo identificando sua coleção. Ao final, cada criança de acordo com os conhecimentos que haviam sido trabalhado sobre os rótulos, elaborou o seu utilizando símbolos, desenhos e a escrita convencional.



FIGURAS 1e 2 - Trabalho com matemática- coleções

Com a mesma intenção de trabalhar a escrita dentro da linguagem matemática, a professora propõe uma atividade de culinária "biscoito de maisena". Associada ao conhecimento de medidas e quantidades, é pensado o uso social da escrita na elaboração do gênero receita. O texto escrito em um cartaz, servia como suporte no qual a professora recorria a leitura para a realização da culinária. No momento em que possibilitava a

exploração das embalagens dos ingredientes, foi possível ver o conhecimento prévio das crianças sobre esse tipo de material impresso. Como por exemplo, no momento em que a professora mostra o amido de milho e as crianças dizem "essa é a maisena". Nessa atividade a professora mais uma vez, explora o trabalho com a escrita, construindo rótulos para o saquinho de biscoito com o nome do produto e os ingredientes que o compõe.

Outras possibilidades de acesso a leitura e escrita dentro dessa concepção, surgiram a partir do projeto institucional que contemplava a linguagem artística e nos projetos "O Mistério do Espaço" (professora Joana) e "O planeta Terra" (professora Ana) que partiram de indagações do grupo de criança de cada turma. As professoras realizaram momentos no qual a prática de leitura e escrita estavam presentes, como jogos, produção coletivas de listas de palavras, reconto de histórias sobre a temática, dentre outras. A pesquisa realizada pelas crianças juntamente com as famílias em textos informativos e científicos ganharam espaços sendo socializado em rodas todo o conhecimento construindo. A professora assumindo o papel de escriba produz com a turma um texto coletivo organizando o conhecimento construído e levantando novas hipóteses sobre o que gostariam de conhecer sobre o tema.



FIGURA 3- leitura de textos científicos para o projeto "O Mistério do Espaço"

O uso dos jogos com objetivo de pensar sobre a formação de palavras contextualizadas dos projetos desenvolvidos é outra proposta recorrente nas turmas de cinco anos observadas.



FIGURAS 4 e 5- Jogo na formação de palavras- Projeto "Romero Brito" e "O Mistério do Espaço"



FIGURAS 6, 7, 8, e 9- Jogo na formação de palavras- trabalho com rótulos

Ao oportunizar a criança vivenciar através do jogo e da brincadeira o processo de alfabetização e letramento, o professor pode provocar a criança a pensar sobre a escrita, a tomar decisões, opinar, defender sua posição e assim estabelecer novos conhecimentos confrontando-os com as hipóteses que já possuem.

Para isso, é necessário planejar situações para que a criança continue se desenvolvendo no processo eliminando práticas descontextualizadas e repetitivas apenas com objetivo de apreender um código. Como coloca Ferreiro (2009)

Há crianças que ingressam na língua escrita pela magia (uma mágica cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de "habilidades básicas". Em geral as primeiras se tornam leitoras as outras, tem um destino incerto. FERREIRO (2009, p. 127)

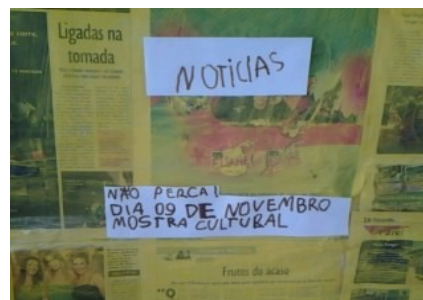
Participar na formação de leitores e de sujeitos capazes de compreender a escrita em seu sentido social é um dos papéis que a Educação Infantil deve assumir. Soares (2009), afirma que:

"Do mesmo modo, atividades de letramento com a escrita podem e devem ter presença frequente na educação infantil. A todo momento, surgem oportunidades de registrar algo como apoio à memória, de ditar para o adulto uma carta que se quer enviar a alguém, de construir um cartaz sobre um trabalho desenvolvido. Enfim, são inúmeras as situações que podem ser aproveitadas para que as crianças percebam a função da escrita para fins diversos e a utilizem em práticas de interação social." (SOARES, 2009)

Com base no que Soares aponta no trecho acima, foi possível observar algumas práticas de letramento com a proposta de construção da escrita. Em uma proposta de texto coletivo a turma produz um cartaz de aniversário para ser entregue a vice diretora. Outra atividade realizada foi a construção do jornal mural com a intenção de informar as atividades que acontecem na escola. Com tais práticas a professora possibilita a criança a pensar sobre as características do texto a ser produzido.



FIGURA 10 -cartão de aniversário construído pela turma



FIGURAS 11 e 12 – Painel externo da instituição- Jornal mural

A leitura de livros da literatura infantil é outra prática que as professoras organizam em suas turmas. Ferreiro em uma entrevista a Revista Nova Escola coloca sobre a importância da leitura como práticas no trabalho com a aquisição da escrita na Educação Infantil. Reforça a importância da biblioteca da sala para a garantia desse processo. Pode-se verificar que as crianças fazem uso desse ambiente em situações livres e organizadas intencionalmente pela professora. Durante as observações foi possível participar de alguns momentos de leitura.

Nas leituras livres foi interessante ver como as crianças demonstram interesse e envolvimento, se organizando em papéis que imitam a ação da professora ao realizar leitura para os colegas. Interferem nas leituras uns dos outros e utilizam como critério, escolhas a partir do que já conhecem sobre o livro. Conforme podemos ver nos trechos retirados do caderno de campo.

"(...) vou pegar esse da bruxa que a professora Sandra contou." (Carlos)

(...) foi formado um grupo de meninas e todas entregaram o livro a Sabrina, que naquele momento teria o papel de leitora. Em voz alta fazia sua leitura passando o dedo pela escrita e criando um texto a partir das ilustrações.

(...) no grupo de Miguel cada um fazia sua leitura até que uma indagação de Miguel atrai olhares do grupo. "Esse livro não dá pra ler só tem desenho". A professora que passava pelos grupos fez uma intervenção a fim de que Miguel pensasse sobre o livro que havia pegado. "não dá pra ler?" Carlos interfere no diálogo e diz "pode sim, podemos ler os desenhos." Miguel então faz a descrição daquilo que vê "dois ratinhos vão fazer piquenique." Referindo se a pagina que havia o desenho de dois ratos com uma cesta. (Caderno de campo, 23de setembro de 2013)

Na primeira e na segunda descrição podemos analisar o processo alfabetização e de letramento sob o ponto de vista de Soares 2013, no qual em entrevista ao site do Plataforma Letramento, afirma a que desde a educação infantil a criança ao ver a professora lendo uma historia começa a associar a fala da professora com a escrita presente no livro e se apropria de conhecimentos acerca do eixo da tecnologia da escrita como o direcionamento "da esquerda pra direita, de cima pra baixo", e dessa forma já está participando do processo de alfabetização associado ao letramento. Na última descrição pode ser observado que as interferências movimentam Miguel para uma nova experiência de leitura.

Por fim, mas sem findar as possibilidades de práticas existentes, as professoras propõe registros escritos como atividades em sala de aula e para casa que em sua maioria está associado a produção de textos como listas de palavras, além, das escritas espontâneas para acompanharem a evolução da criança nas hipóteses que vão estabelecendo. Essas últimas são realizadas como forma de avaliação diagnóstica e formativa e fazem parte das atividades selecionadas para compor o portfólio da criança, bem como sevem de base para o relatório individual entregues a família.



FIGURAS 13 e 14 – escrita espontânea sobre rótulos: atividades para o portfólio

5. O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA- *percepções das professoras das turmas de cinco anos*

Os dados coletados que possibilitaram a análise das percepções das professoras sobre o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil foram obtidos através de entrevistas semi estruturada. Após o cruzamento das respostas foi possível estabelecer categorias que organizaram melhor esse capítulo.

5.1 Educação infantil lugar de letramento.

Na pergunta sobre a compreensão das professoras sobre o trabalho com a escrita na Educação Infantil, em um coro uníssono, as professoras concebem um trabalho em que se deve propiciar momentos do uso social da escrita, ou seja, descrevem uma concepção que envolve o letramento como proposta pedagógica.

"linguagem escrita na educação infantil é a criança compreender o valor social da escrita. Antes mesmo de codificar e decodificar. É entender o quê, o porque e pra que usamos a escrita." (professora Sandra)

"a linguagem escrita na educação infantil é o processo de letramento de forma prazerosa para a criança." (professora Joana)

"eu compreendo que ela faz parte do processo de letramento da criança que acontece em um momento não formal quando a criança está de 0 a 2 e nas turminhas de 6 a 5 ela já começa a ser valorizada né? Toda a escrita da criança principalmente a partir da escrita espontânea delas." (professora Ana)

As falas revelam divergências em relação a prática observada. As atividades propostas conforme o mapeamento descrito no capítulo 4, possibilitam inferir que as crianças participam de atividades que envolvem a apropriação da escrita em um processo de letramento (Soares, 2004). SOARES, 1998, demonstra a incompatibilidade da concepção das professoras ao afirmar que:

Embora as atividades de alfabetização e letramento diferenciem-se tanto em relação às operações cognitivas por elas demandadas quanto em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, essas atividades devem desenvolver-se de forma integrada. Caso sejam desenvolvidas de forma dissociada, a criança certamente terá uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita. (SOARES, 2009)

A partir da definição única de letramento como proposta de trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, uma nova questão emerge, qual a percepção das professoras sobre a alfabetização na educação Infantil? Para tanto, foi realizado um novo momento de conversa na busca pela compreensão das professoras acerca da alfabetização, da distinção dos termos alfabetização e letramento e a possível resposta sobre porque não é relatado a alfabetização como proposta de trabalho.

5.1.1. "Não se alfabetiza na Educação Infantil." De onde vêm esse discurso?

No que se refere a compreensão sobre a alfabetização na Educação Infantil, as professoras afirmaram que esse processo acontece na instituição.

"eu acho que uma não pode ser desvinculada da outra, eu acho que devem ser trabalhadas junto, alfabetização junto com letramento." (professora Joana)

"a alfabetização acontece naturalmente através do trabalho com a consciência fonológica." (professora Ana)

"claro que é trabalhado, a criança ela precisa, ela pede, ela pergunta sobre a escrita." (professora Sandra)

É possível compreender a partir das respostas que a primeira professora estabelece a relação defendida por Soares sobre a indissociabilidade dos dois eixos que compõe a aquisição da escrita, a segunda estabelece o trabalho com a alfabetização associado a uma prática, já a terceira associa sua existência ao fato, a criança que se interessa pela escrita e não há possibilidade de fugir disso.

Quanto a questão conceitual as professoras descrevem a diferenciação entre alfabetização e letramento como sendo a alfabetização o código, e o letramento o uso desse código em situações sociais

Apesar de relatarem que a alfabetização acontece na Educação Infantil, demonstram insegurança ao responderem porque não falaram sobre esse eixo no momento anterior a pergunta. Aos poucos, a professora Joana e a Ana vão reorganizando o pensamento e estabelecem como possibilidade, o discurso que vem sendo propagado sobre a não

obrigatoriedade da alfabetização nessa etapa. Já a professora Sandra traz um conceito que a muito tempo foi considerado para defender porque não se deveria trabalhar a alfabetização com crianças menores de sete anos, a falta de maturidade da criança em compreender o nosso sistema de escrita.

"eu acho que pode até ser medo de falar porque na Educação Infantil nós não temos obrigação em alfabetizar. A gente não tem obrigação mas não quer dizer que a gente vá fazer com que a criança não tenha acesso a alfabetização. Porque está tudo por aí né as letras, nós estamos em um mundo letrado, não tem como desvincular. Então eu não sei porque nós não colocamos. Não sei. Mas que acontece, acontece." (professora Joana)

"por enquanto não é pré requisito, a gente não sabe até quando. E quando eles falarem que tem que sair lendo e escrevendo vamos ter que nos apropriar melhor desse conceito." (professora Ana)

"por que que eu não citei mesmo, inclusive a atividade que estou fazendo tem a alfabetização. Por não ser bem aceito, porque o medo que o pessoal tem é que fique vago porque ela não tem maturidade para compreender." (professora Sandra)

Ao serem questionadas se conseguem dizer de onde parte a não alfabetização na Educação Infantil, as primeiras professoras trazem um embasamento teórico para justificar a resposta se apoiando nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e nas Preposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte. A última não consegue explicar de onde vem tal discurso.

"esta falando que a criança não precisa sair alfabetizada, o que eu vejo nos referenciais, é isso pelo o que eu leio as crianças não precisam ser alfabetizadas. Sempre fala do contato com a linguagem escrita, com a linguagem oral escrita, isso não quer dizer que eles não devem ter contato com a escrita." (professora Joana)

"Por enquanto não é alfabetização não é pré requisito, a gente não sabe até quando. As preposições de Belo Horizonte nos falam isso. E quando eles falarem que tem que sair lendo e escrevendo vamos ter que nos apropriar melhor desse conceito." (professora Ana)

"não sei, é uma cultura de que não pode, mas não sei dizer de onde vem." (professora Sandra)

Ao realizar uma pesquisa bibliográfica nos RCNEI's para verificar a justificativa da professora Joana constatei que o documento compreende a necessidade do ensino do eixo da tecnologia com as crianças, no que se refere as crianças de 4 e 5 anos, descreve que ainda que seja aceito escrita espontânea e não convencional da criança, *"o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelas crianças com a*

ajuda do professor." (RCNEI, 1998 vol.3 pag. 148). Observa-se, e talvez seja uma possibilidade para justificar a resposta da professora, que em nenhum momento no que se refere ao capítulo exclusivo da linguagem escrita, não existe a palavra alfabetização no corpo do texto existindo apenas o conceito.

Questionei a segunda professora sobre a elaboração das preposições Curriculares de Belo Horizonte que sendo recente não consegue contemplar a resposta, visto que o discurso vem sendo divulgado a mais tempo. A professora então, responde que tal discussão vem desde o início sendo tratada nos RCNEI, *"nunca se falou em alfabetizar, sempre se falou no brincar e no educar. Mas, o educar assim mais construtivista, nunca se falou que os cinco anos em nenhuma das UMEIS sairiam lendo e escrevendo."* (professora Ana)

Seja lá de onde vem esse discurso, ele tem sido o limiar de muitas professoras ao planejarem o trabalho com a linguagem escrita. Alfabetizar ou não na Educação Infantil é uma pergunta que encobre outra indagação que acredito ser mais coerente, como planejar a prática pedagógica a fim de proporcionar a criança a compreensão sobre o sistema de escrita no eixo das tecnologias? FERREIRO, 2013 expressa sua opinião de forma categórica.

" se a educação infantil vai copiar as práticas ruins do Ensino Fundamental melhor que não faça nada. Se vai permitir essas experiências fundamentais que estão relacionadas com atos desse tipo, que são muito especiais, então, é bem vinda essa introdução à cultura escrita na Educação Infantil." (Ferreiro, 2013)

É bastante esclarecedor e até mesmo desafiador pensar sobre o que Ferreiro escreve. A complexidade que envolve o nosso sistema de escrita requer práticas que garanta a criança a pensar sobre ela, Vigotsky, 2002 coloca que,

Até agora a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam a criança a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VIGOTSKY, 2002 p. 139)

É impossível pensar no como fazer, sem considerar o sujeito para o qual estamos planejando. A criança que há muito tempo na história foi vista como um ser a parte do mundo adulto, incapazes de pensar, se configura na atualidade como sujeito que produz cultura e é

produzido por ela. Diante dessa reflexão sobre a criança como sujeito participante é que surgiu a segunda pergunta da entrevista que busca compreender as percepções das professoras sobre a relação da criança e a cultura escrita.

5.1.2. A criança como sujeito participante da cultura letrada.

Ao serem questionadas sobre a relação da criança com a cultura escrita, as professoras reconhecem que a criança não tem um primeiro contato com a escrita na escola. Pertencentes a uma sociedade letrada chegam a instituição com conhecimentos prévios seja ele em maior ou menor intensidade. Tal relação é construída desde o nascimento.

Consideram importante a vivência da criança descrevendo quais as situações em que ela acontece e concluem que a partir desse contato passam a compreender nosso sistema de escrita elaborando hipóteses. Para uma das professoras é na escola que a criança sistematiza conhecimento do que vivenciou. Conforme o trecho das falas :

"(...) convive com a escrita na família, no supermercado, igreja e na escola reflete e sistematiza." (professora Sandra)

"(...) vivem em um mundo letrado tendo assim contatos com livros, revistas, placas, embalagens criando assim hipóteses sobre a escrita." (professora Joana)

"(...) vivemos em um mundo letrado e a criança participa dele na leitura de livros." (professora Ana)

Compreendendo essa relação da criança com a escrita, relatam os pressupostos que permeiam o planejamento de sua prática, outra pergunta direcionada na entrevista.

5.1.3. Pressupostos que permeiam o planejamento das práticas de leitura e escrita

"se vai fazer sentido para a criança. Se tem significado para ela. Assim ela identifica e interage com a atividade proposta." (professora Sandra)

"são crianças que tem uma cultura, preferências, vem de diferentes famílias e que trazem consigo uma bagagem de conhecimento para compartilhar com o grupo." (professora Joana)

Analisando as respostas podemos observar que as professoras consideram que o planejamento deve garantir significado a criança valorizando o que já conhece. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação 2009,

“...a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, CNE/CEB, p. 6 e 7, 2009)

Se apropriar desse conceito de organização curricular é um desafio que as instituições tem. No que se refere a linguagem escrita esse desafio parece ganhar um terreno mais complexo. Garantir o direito a essa linguagem sem contudo, perder as especificidades dessa etapa requer como aponta BAPTISTA 2009, " *estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida. (2009, p. 3).*"

Diante do que foi sendo exposto ao longo desse capítulo, é necessário compreender que muitas indagações a cerca do papel da escola na educação infantil permanecem para as professoras participantes da entrevista. As respostas estão permeadas de duvidas que em um exercício de acertar, demonstram a necessidade urgente de formações e reformulações sobre o trabalho com a escrita na educação infantil.

E é nessa perspectiva de refletir e dialogar sobre as diversas possibilidades que se pode oferecer a criança, para continuar um processo que se iniciou muito antes de frequentar essa instituição social, é que proponho minha intervenção.

DIALOGANDO E REPENSANDO PRÁTICAS

6. DIALOGANDO E REPENSANDO PRÁTICAS- *Como contribuir para que a criança continue se desenvolvendo no processo de aquisição da linguagem escrita?*

Neste capítulo com base na roda de conversa com as professoras participantes da pesquisa busco descrever as reflexões apontadas após a exposição dos dados coletados sobre a aquisição da linguagem escrita na educação infantil.

Optei por direcionar esse momento a partir das respostas das entrevistas em um diálogo com as práticas observadas. Que foi traduzido em uma nova questão, quais outras possibilidades a educação infantil pode oportunizar a criança para continuar a desenvolver-se no processo de aquisição da linguagem escrita?

As professoras relatam que uma primeira resposta está ligada a questão conceitual dos eixos que constituem a linguagem escrita. Consideram de suma importância, que a educação infantil avance na discussão do que se pode ou não ser trabalhado, para a garantia de um trabalho que envolva de forma conscientemente, já que conforme foi descrito nos capítulos anteriores há divergências entre prática e concepção, a alfabetização e o letramento.

"isso que estamos fazendo aqui agora, deveria ser feito sempre, com toda as professoras da escola."(professora Sandra)

" precisamos assumir que o nosso trabalho também envolve a alfabetização, pois assim contribuiremos de forma consciente no desenvolvimento da criança."

A discussão acima possibilitou a reflexão da prática da professora Ana no qual, segundo ela, tem pensado muito sobre o processo de aquisição da escrita, e após análise das escritas espontâneas das crianças relata;

"Me senti frustrada, achei que eles estariam muito mais evoluídos, eu disse que não alfabetizo mas, fiquei frustrada em ver que a maioria está pré silábica. Fico a pensar onde foi que ficou faltando. Será que foi os jogos, as escritas coletivas, atividades sobre o uso social da escrita?." (professora Ana)

É interessante observar que a fala da professora traduz um sentimento de cobrança, no qual ao repensar sobre o lugar da alfabetização na educação infantil, esse processo já começa a se tornar obrigatório a criança deve sair em um nível de hipótese avançado. Soares nos leva

entender que o movimento de reflexão sobre a aquisição da escrita na educação infantil parte inicialmente do reconhecimento do objetivo que se deve alcançar nesse processo.

É preciso reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras - não se reduz à alfabetização no sentido que é atribuído a essa palavra. É parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita, mesmo do acesso inicial a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura e da escrita (SOARES, 2009)

Soares acrescenta que tal concepção se associada a uma prática adequada sempre de natureza lúdica é possível visualizar avanços quanto as hipóteses da criança sobre a escrita. Nesse contexto, a professora Sandra descreve que *"não é só dando atividade para a criança escrever o tempo todo que vai fazer a criança avance sobre o conhecimento da língua. São também as outras práticas, é o contato com os diversos tipos leitura, escritas coletivas."*

No que se refere as práticas, a discussão em grupo considerou que é necessário planejar melhor as práticas que envolvem a escrita e a leitura, evitando um trabalho fragmentado. Garantir mais atividades que dê oportunidades a criança a pensar sobre a escrita, intervir mais na elaboração desse conhecimento com indagações pertinentes e significativas.

Essa reflexão também está associada ao direito da criança em participar das outras linguagens, como coloca a professora Ana *"é claro que eu não vou ficar a manhã toda com a turma só escrevendo, massacrando a criança. Elas vão experienciar momentos também com a matemática, artes, o brincar..."*

As professoras compreendem que o trabalho superficial que se realiza na educação infantil está ligada a uma questão conceitual. Colocam que não se tem clareza sobre o que deve fazer e porque se deve fazer. *"Esperamos sempre uma orientação de cima pra baixo, é assim, se eles mandarem que se deve alfabetizar vamos alfabetizar, se não fica claro isso, fazemos o que compreendemos sobre a linguagem escrita."* Diante dessa fala, trago uma nova questão à roda. Se viesse essa ordem vocês acham que mudariam nossa prática? A resposta afirmativa seguiu-se de uma questão mais uma vez conceitual, *"mudaria mas acabaria com o brincar."*

A partir dessas discussões é possível observar que muito se tem a compreender sobre o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil, e que o trabalho de formação deve ser contínuo e mais do que um discurso bem elaborado, a mudança na prática deve garantir um trabalho com essa linguagem respeitando a criança em suas especificidades e direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca em alcançar o objetivo proposto para essa pesquisa, se tornou em um momento de grandes desafios para que se concluísse esse trabalho.

O primeiro dele e talvez o mais instigante foi o de relativizar o olhar, saindo de um lugar como professora e mais especificamente nesse momento, como coordenadora, para um lugar de imparcialidade. Principalmente no que concerne a intervenção, sempre vinha a mente a dúvida de como estabelecer a relação de troca de experiências e formação desvinculada da ideia de "relação de poder".

Outro desafio diz respeito a busca de autores que me auxiliasse nas análises de forma objetiva que possibilitasse inferências sobre o trabalho com a aquisição da linguagem escrita na educação infantil levando em consideração, as especificidades dessa etapa

A partir dos objetivos que me engajei a compreender e analisar, foi possível ver que as práticas que envolvem a linguagem escrita na UMEI Alaíde Lisboa, são práticas significativas que compreendem uma percepção de criança participativa e capaz de pensar sobre a escrita. Os registros escritos individuais, quando necessários, são pensados a partir do pressuposto de que devem estar associados a vivência da criança.

A escrita a partir da ludicidade e da brincadeira, reafirmam que a educação infantil é um lugar de brincar, mas um brincar que como eixo estruturante, possibilita o desenvolvimento da criança em todas as linguagens.

Ao observar a prática das professoras é visível a compreensão de que as atividades de escrita e de leitura estão intrinsecamente organizadas com as demais linguagens: a matemática, a linguagem artística, a música, o movimento, a natureza e a sociedade.

As concepções aqui analisadas mostram de uma certa forma, a realidade de um questão muito mais conceitual sobre o que constitui a linguagem escrita do que sua realização na prática. Por esse motivo, foi possível perceber que as práticas nem sempre correspondiam as concepções expressas.

Todas as professoras afirmam que a linguagem escrita na educação infantil está associada ao eixo do letramento, quanto ao discurso da não obrigatoriedade em alfabetizar na educação infantil não conseguem definir de onde surgiu.

Durante as rodas de conversas as professoras refletiram que a linguagem escrita na educação infantil contempla tanto a alfabetização quanto o letramento. Esse momento foi apenas o começo de um diálogo sobre como garantir o direito da criança às práticas de leitura e escrita sem contudo, colocá-lo acima do direito de viver o tempo de infância.

Não poderia deixar de mencionar que permanece a dúvida e talvez tenha deixado essa dúvida reflexiva no campo de pesquisa, sobre o autor do discurso da educação infantil como um espaço que não se alfabetiza. E é nessas tempestades de ideias e buscas não por respostas exatas, mas por reflexões que garantam uma prática melhor, é que prossigo instigada a retomar a linguagem escrita na primeira infância não apenas como objeto de pesquisa em estudos posteriores, mas também como formação continuada da minha prática enquanto professora na educação infantil.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Currículo em Movimento. Brasília, DF. 2009. Disponível em \ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096. Acesso em 12/03/2012.

BAPTISTA, Mônica C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: FRADE, I. C. A. et al.(org.) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **PROPOSIÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:** Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH. (versão preliminar) Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **PROPOSIÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:** Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, volume 1, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.2013.

BRASIL. MEC/ SEF. Referencial Curricular para a educação infantil. Introdução, volumes 1,2 e3. Brasília, 1998.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 2. Ed. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1985.

FERREIRO, Emilia. Entrevista cedida a Revista Nova Escola. Entrevistada por WEISZ, Telma, 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/emilia-ferreiro/>. Acesso e,; 20/11.

OLIVEIRA, Almir Almeida de. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. Revista FACEVV, Vila Velha, N.4, p. 22-27, Jan./Jun. 2010. Disponível em <http://www.facevv.edu.br/Revista/04/>; acesso em 20/11.

PEREIRA, Meira Chaves. Cultura, infância, criança e cultura infantil: alguns conceitos. Revista Quaestio, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 38-49, maio, 2013. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=1631>. Acesso em 20/11.

SOARES, Magda. A Reinvenção da Alfabetização. Presença Pedagógica. v. 9, nº 52. Belo Horizonte, 2003a.

_____. Alfabetização e letramento na Educação infantil. Belo Horizonte, Pátio-Educação Infantil, Ano VII, n.20.jul/out 2009.

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003b.

SOARES, Magda. Entrevista concedida á Plataforma do Letramento, 2013. Entrevistada por BATISTA, Antônio Gomes. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br>. Acesso em 20/11.

SANTOS, S. V. S. “A GENTE VEM BRINCAR, COLORIR E ATÉ FAZER ATIVIDADE” – a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil (Mestrado em Educação) UFMG. Belo Horizonte, 2013

SILVA, Isabel de Oliveira e; VIEIRA, Livia Maria Fraga. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: direitos, finalidades e a questão dos profissionais – Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.